

## A csoportmunkát támogató tanulási környezet reformpedagógiai szemszögből<sup>1</sup>

Medovarszki István

### **Bevezetés**

Tanulmányunkban – a teljesség igénye nélkül – körbejárjuk a 19-20. század fordulójának egyes reformpedagógiai irányzatait, valamint rövid betekintést láttatunk az általuk hatékonynak és inspirálónak tartott tanulási környezetek világába. A tanulmány keretei túlmutatnak azon, hogy ezen újszerű pedagógiai kezdeményezések minden főbb jellemvonását ismertessük – erre azért is kár lenne vállalkozni, mivel a téma rendkívül gazdag szakirodalommal rendelkezik –, így jelen írásunkban csupán a tanulási környezet újragondolásához való viszonyukat szeretnénk elemezni. Ezt azonban nem holisztikus szemlélettel tesszük, csupán két reformpedagógiai törekvés esetében a csoportmunka kontextusán keresztül kívánjuk a tanulás-tanítás helyszínét a vizsgálódásaink fókuszába állítani.

### **A pedagógiai gondolkodás a 19-20. század fordulóján**

A reformpedagógiai irányzatok ébredésének időszaka az 1880-as évekig nyúlik vissza, amikor a gyermekekről való pedagógiai és pszichológiai gondolkodás egészen újszerű tartalmat kapott. *Németh András* (1996) a következő szavakkal jellemzi ennek a gondolkodásmódnak az értékeit: „*gyermeki szabadság, gyermekközpontúság, öntevékenység, csoportmunka, önkormányzat, koedukáció, gyermekművészet, munkaiskola, szaktanterem, projektoktatás*”. (*Németh, 1996, 5. old.*) Ezek a kifejezések azonban nem láttatják tökéletesen és teljesen azt az elképesztően komoly és jelentős felismerést, ami a kor pedagógiáját áthatotta. A reformpedagógiák nemcsak a módszertanukban és a pedagógiai kultúrájukban mutattak újat a világnak, hanem annak felismerésében is, hogy minden gyermek egyszeri, megismételhetetlen és egyedi, így a tanulói képességek kibontakoztatásában, továbbá a személyiség komplex fejlesztésében is az individuális gyermeki igényeknek kell megfelelni. A tanulási-tanítási folyamatok célja nem lehet más, mint az, hogy minden – intézményes keretek között zajló oktatásban részesülő – tanuló eljusson a saját képességei által predesztinált tudásúcsra. E nemes cél megvalósításához természetesen komoly pedagógiai és pszichológiai megismerő technikákkal szükséges rendelkezünk (*Medovarszki,*

---

<sup>1</sup> A tanulmány az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” elnevezésű projekt keretében készült el.

2019), azonban számos más – legalább ennyire fontos – pedagógiai „láncszem” is befolyásolja a tanórai folyamatok sikerességét.

Az ismeretátadás pedagógiai paradigmájának megfelelő gyakorlat a tanítási órákon, amikor a tanár szóbeli közlések többszöri ismétlésével interpretálja a tananyag tartalmát és a művelődési javakat a tanulók felé (*Prohászka*, 1996), abban bízva, hogy előadásmódja, diszciplináris tudása, és a többszöri monoton redundancia előbb-utóbb hatékony elsajátításhoz vezet. Pedagógiai gyakorlatunkból tudjuk, hogy számos – jó képességű, megfelelő mennyiségű és minőségű előzetes ismerettel bíró, ideális szociokulturális háttérrel rendelkező, motivált, bevonódott és aktív (*Báthory*, 1992) – tanuló esetében ez így is lehet, azonban egyes gyermekeknél ez a pedagógiai attitűd nem vezet célhoz. A reformpedagógiák jelentősége abban áll, hogy felismerték a gyermeki sokszínűséget, és nemcsak a jóképességű, a pedagógusnak kevés gondot okozó tanulókat látták értéknek, hanem észrevették a szépet, valamint a fejlődés és a fejleszthetőség lehetőségét a nehezebben haladó, tanulásban gátolt gyermekekben is. De milyenek is a mai gyermekek? Vajon bő egy évszázada teljesen mások voltak az ifjak, mint a mostani fiatalok? Tényleg egészen eltérő problémákkal küzdünk a 21. század első negyedében, mint elődeink a 19-20. század fordulóján?

*Ellen Key* 1900-ban megjelent – *A gyermek évszázada* című – könyve tekinthető a reformpedagógiai gondolkodás egyik első írásos mérföldkövének. E mű a reformpedagógiák és a hozzájuk kapcsolódó nevelési törekvések ébredésének alapvető gondolatvilágát megfogalmazó jelszavak zászlóshajója volt, a maga korában radikális elvei a rousseau-i nevelési képzetek alapjaiból táplálkoztak. (*Pukánszky és Németh*, 1996) *Ellen Key* ironikusan így írta le a kor iskolájának gyermekideálját: „*A legjobb iskolásgyermek az, aki a legcsendesebb, a legengedelmesebb. Ez azt jelenti, hogy mindig a legszemélytelenebb és legszintelenebb gyermek lesz a példakép. [...] Minél passzívabb, minél könnyebben dresszírozható és receptív a test és a lélek, az iskola szempontjából annál jobbak az eredmények.*” (*Key*, 1976, 141. old.)

*Celestin Freinet* ekképpen fogalmazott a tanulókról, idézi a tanulmány szerzője (*Medovarszki*, 2020): „... a mai gyermekek nem úgy reagálnak, mint a húsz vagy akár csak tíz évvel ezelőttiek. Az iskolai munka azért nem érdekli őket, mert nem tartozik az ő világukhoz. Így hát – s ezt nem tudatosan teszik – életüknek és érdeklődésüknek csak egy minimális részét engedik át önöknek. A többi arra tartogatják, ami szerintük valódi kultúra és életöröm.” (*Freinet*, 1982, 8. old.)

*Maria Montessori* munkássága ez egyik legismertebb az 20. század első felének reformtörekvései között. A róla elnevezett pedagógia napjainkban is reneszánszát éli, köszönheti ezt annak, hogy a gyermekekről egy teljesen új aspektusból képes gondolkodni, mely gyermekkép elfogadása képessé teszi arra, hogy valóban a tanulói igényeknek megfelelő gyakorlatot alkalmazzon. „*Ha ugyanis jól meggondoljuk, belátjuk, hogy a [...] gyermek életében rendszeren csak azt bélyegezzük rosszaságnak, ami nekünk, felnőtteknek kényelmetlen, vagy amit nem értünk meg, és rendszeren épp azt gátoljuk, ami neki lelki vagy szellemi szükséglet.*

[...] *Ha tehát ennyire mélyen az életbe vágó kívánságainak álljuk útját, mi sem természetesebb, minthogy fellázad, ekkor pedig rossznak mondjuk.*” (Montessori, 1978, 32. old.)

Rudolf Steiner szellemtudományi alapokon nyugvó pedagógiája határozta meg a *Waldorf-iskolák* nevelés-oktatási gyakorlatát befolyásoló alapvető elveket. Azonban ezek az elvek nem lehettek volna a maguk idejében korszakalkotók, és nem maradtak volna fent napjainkig, ha nem egy különleges gyermekkép körvonalazódott volna ki belőlük. Steiner a gyermekek alapos megismerésében és nem pedig egy erőltetett pedagógiai dogma alkalmazásában látta a sikeres és eredményes személyiségfejlesztés és tanítás zálogát. „*Amit a nevelő tesz, csekély mértékben függhet csak attól, amit egy absztrakt pedagógia általános normái keltenek benne, tevékenységének minden egyes pillanatában sokkal inkább az alakuló ember élő megismerése alapján kell képesnek lenni újjászületnie.*” (Steiner, 2001, 66. old)

### ***A változtatás igénye a pedagógiában***

A köznevelés a 20. század elejére Európában és az Egyesült Államokban minden népréteg számára elérhető lett, így az emberiség egyre szélesebb köre válhatott iskolázottá. A tömegesség azonban – a rengeteg pozitív hozadéka mellett – megoldandó problémákat is felszínre dobott. Míg korábban az oktatásban részesülő társadalmi körök kivételezettnek számítottak, addig az 1900-as évekre mindenki számára hozzáférhetővé vált az intézményes keretek között zajló oktatás-nevelés. Mindez azzal járt együtt, hogy az iskolában megjelentek azok a tanulók, akik szociokulturális, motivációs, értelmi-érzelmi – és számos egyéb – gátló tényezővel kerültek az iskolapadokba. Nekik a hagyományos műveltségközvetítés már nem jelentett sem örömet, sem kihívást: számos esetben az iskolai lét a mindennapi túlélésért való küzdelemmé vált számukra. A reformpedagógiák ezt a jelentős változást és átalakulást ismerték fel. Módszereikben, tanulásszervezésükben és a tanulási környezet átalakításában is az a szándék tükröződik tisztán vissza, hogy a tanulást valamilyen módon érdekessé, élménnyé tegyék a tanulók számára. Didaktikájukban markánsan megjelenik, hogy a folyamatok a diákokról szólnak, céljuk, hogy a tanulók a tanulás során motiváltak és érintettek legyenek. Álláspontjuk szerint hatékony iskolai munka nem képzelhető el a tanulók aktív részvétele és bevonódása nélkül. A reformpedagógiák határozott nézete, hogy a tanuló gyermekek csak a tapasztalataikon keresztül juthatnak olyan tudáshoz, amely nélkülözhetetlen ahhoz, hogy az életben megállják a helyüket és a későbbiekben felmerülő problémáikra képesek legyenek adekvát és adaptív megoldásokat találni. *Helen Parkhurst* szerint ezt a célt csak úgy lehet megvalósítani: „[...] *ha az iskolai élet úgy változik meg, hogy valódi tapasztalatokat közvetít, olyan tapasztalatokat, melyekre minden ifjú szív áhítzik.* [...] *Erre csakis akkor képes [a gyermek – a szerző], ha az oktatást úgy tervezik meg, hogy az kellő szabadságot biztosít számára és olyan felelősséget ruház rá,*

*amelynek segítségével meg tudja oldani saját problémáit. Ez az igazi tapasztalat.”* (Parkhurst, 1982, 11. old.)

A tapasztalat a mély és gazdag tanulás egyik elengedhetetlen feltétele és kiindulópontja. Ezt a szenzualista alapokon nyugvó pedagógiai axiómának tekinthető tételt még akkor sem kívánjuk jelen tanulmány keretei között cáfolni, ha a konstruktivista neveléstudomány a tapasztalattal szemben kritikákat fogalmaz meg, és azt állítja, hogy tapasztalataink elméletirányítottak. A konstruktivizmus a tapasztalati tanulás kritikája során az empirizmus, a pozitívizmus és az induktív ismeretelmélet elképzeléseit kérdőjelezi meg azzal, amikor kijelenti, hogy tudományos vizsgálataink elméletekkel terheltek, a kutatásokat megelőzi egy olyan komplex kép, mely leírja azt, hogy mit várunk a megismerési folyamatok eredményeként. (Nahalka, 2019)

Lényegesebb számunkra e tanulmányon belül, hogy milyen legyen a pedagógus, aki a tanulási környezet átalakításával lehetőséget biztosít a tanulónak arra, hogy tapasztalataik megélése során új és tartós tudáshoz jussanak. *Ellen Key* iskolavíziójában: „Az új nevelő a tapasztalatok tervszerű elrendezésével fokozatosan megtanítja a gyermeket arra, hogy megismerje saját helyét a lét nagy összefüggésében, felelősségét mindazzal szemben, ami körülveszi.” (Key, 1976, 66. old.) A pedagógus legyen minta, legyen példakép a tanulók számára, azonban semmi esetre sem herbart-i értelemben gondolunk itt a tanár szerepére, kiváltképp nem olyan egyéniségként, aki „nem lehajolni akar a gyermekhez, hanem saját képére és hasonlatosságára igyekszik formálni a lelkét.” (Pukánszky, 2000, 12. old.)

Európában talán kevésbé ismert olyannyira széles körben *Helen Parkhurst* neve, mint például *Decroly*-é vagy *Montessori*-é, azonban az USA-beli massachusetts-i Daltonban 1920-ban az igazgatása alatt álló iskolában elindított program, a *Dalton-terv* már természetesen ismerősebben hangozhat. (Lager, 1983) *Parkhurst* pedagógiájára *Dewey* és *Montessori* alapelvei gyakorolták a legnagyobb hatást, iskolakoncepciója az Egyesült Államokban, Angliában és a Szovjetunióban örvendett széleskörű népszerűségnek. Pedagógiájában felszámolta az osztálykereteket, az iskolával kapcsolatos hitvallásában kitüntető helyet kapott a koedukáció, a szabadság, az egyéniség támogatása és a közösségi szellem fejlesztése. (Németh, 1998) Ezzel párhuzamosan szakított a frontális osztálymunka alkalmazásával, a tantermeket a különböző tantárgyak szolgálatába állította, és szaktantermeket – ún. laboratory, subject rooms – hoztak létre. (Németh, Györgyiné Koncz, Kasnya-Kovácsné Bakacs és Kopp, 2006)

*Celestin Freinet* saját gyermekévei nem vetítették előre azt, hogy majdan a 20. század első felének egyik legjelentősebb didaktikai gondolkodójává és gyakorlati keretek között tevékenykedő pedagógusává fog válni. A franciaországi *Garsban* született kislány olyan környezetben nőtt fel, amely szűkölködött a modern világ ingereiben, azonban a természet felfedezése szempontjából az ismeretek rendkívüli táptalaja volt. Pedagógiai tevékenységeinek és az általa kidolgozott technikáknak az alapjait az az első világháborúban szerzett sérülés adta, amely lehetetlenné tette

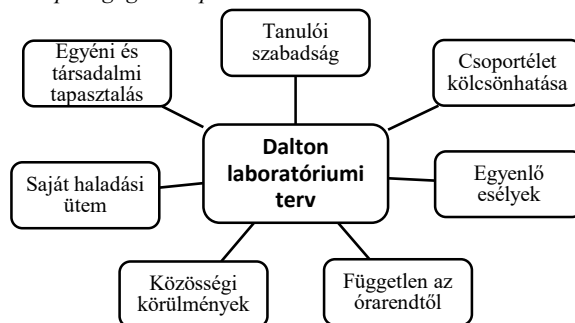
számára a hosszú ideig tartó frontális óravezetést, a vontatott monológokkal terhelt előadásokat. Gyenge fizikális állapotából következően egy olyan pedagógiai gyakorlatot kellett megalkotnia, amelyben a folyamatokat a tanulók uralják, a pedagógus pedig – a ma oly divatosan használt szóval kifejezve – facilitátor szerepben teremti meg a tanulás feltételeit, és segíti a gyermekek öntevékenységet. Freinet koncepciójában a pedagógus legfőbb feladata, hogy felkeltse a tanulók érdeklődését, és szabadjára engedje a tanulók felfedezési vágyát, támogassa a gyermekek megfigyeléseit és segítse őket abban, hogy tudásukat a leghatékonyabban legyenek képesek felhasználni. (Ősz, 1999)

Tanulmányunk következő részében *Helen Parkhurst* Dalton-tervében és *Celestin Freinet* Modern Iskolájában bemutatott tanulási környezeteket fogjuk megvizsgálni.

### ***A Dalton-terv tanulási környezete***

*Helen Parkhurst* fő motivációja a Dalton-terv megalkotásakor az volt, hogy az intézményesített oktatásból olyan gyermekek kerüljenek ki, akik a saját tapasztalataikat megélve képesek tanulni, előrelátók, tervszerűen gondolkodnak és nem utolsó sorban bátrak. Az általa megalkotott pedagógiai koncepció alapját az adta, hogy pályája elején olyan vidéki osztályban kezdett el munkálkodni, ahol a negyven tanuló nyolc különböző évfolyamra járt. Ezt a sokszínű osztályt csak úgy volt képes hatékonyan tanítani, ha a szóbeli foglalkozások ideje alatt a többi gyermeknek egyéni tevékenységeket biztosított. Ennek érdekében egy raktárteremben alakított ki osztályteremet, ahol minden sarokban más és más tantárggyal foglalatzkodhattak a tanulók. Ez a gyakorlat már a szaktantermi rendszer későbbi kialakításának ötletét vetítette előre. *Parkhurst* pedagógiai megvilágosodását *Edgar James Swift* *Az alakuló értelem*<sup>2</sup> című könyve inspirálta, amely többek között a megváltozott világ által elvárt pedagógusszerepre és a tanulási környezet ösztönző befolyására is felhívta a figyelmet.

1. ábra: A Dalton-terv pedagógiai alapelvei



<sup>2</sup> Swift, Edgar James (1908): *Mind In The Making – Study in Mental Development*. Charles Scribner's Sons, New York

Az 1913-ra kidolgozott és 1920-ban *Dalton*ban bevezetett terv alapelveit az 1. ábra foglalja össze. *Helen Parkhurst* fontosnak tartotta kijelenteni, hogy ezeknek az elveknek az alkalmazása semmiképpen sem társulhat uniformizált és monoton megoldásokkal és nem is értelmezhetők tantervi szinten sem. A terv megvalósításához nem volt szükséges az intézmények szervezeti rendszerének újragondolása, minden tanuló a saját osztályának tagja maradt, azonban a tanulási folyamatok nem korlátozódtak csupán az osztálykeretekre. A pedagógiai tervezés során a helyi tantervi szint kapott kiemelt szerepet, minden osztály számára rögzítették a minimális és a maximális tananyagtartalmat. Jelentős innovációként értelmezhető, hogy a tanulók megismerkedhettek a helyi tantervek tartalmával, ami azért volt lényeges elem, mivel biztosította, hogy a diákok bevontak legyenek a folyamatokba és képessé váljanak átérezni azt, hogy a tanulás-tanítás róluk szól, valamint a tanulás során autonóm döntéseket tudjanak hozni. A tanév elején kitűzött feladatok vállalását a tanulók havi megállapodások keretében fogadták el, amik tartalmazták azokat az elvárásokat, melyeket az iskola által meghatározott fő- és melléktantárgyak tanulásakor teljesíteni szükséges. A tanulóknak a fő- és melléktantárgyak ismeretanyagának elsajátítására biztosított összes időt a saját képességeik alapján kellett beosztaniuk, mellyel azt érték el, hogy mindenki a saját kvalitásainak és erősségeinek megfelelő mennyiségű időt legyen képes fordítani az egyes tantárgyak tanulására. Ennek a módszernek az alkalmazásával elkerülték azt, hogy felesleges időt töltsenek el olyan tevékenységekkel, melyek nem jelentettek különösebb kihívást a számukra, de biztosították azt is, hogy a tudás megszerzése ne ütközzön akadályokba a nem elégséges időmennyiség miatt sem. Az idő ilyen jellegű tanulóközpontú menedzselése és az órarendtől való függetlenedés csak a csoportos tanulásszervezés biztosításával volt lehetséges, melyhez nagyon erősen társult a tanulói autonómia és az önszabályozott tanulás támogatása, bátorítása is. A Dalton-terv különleges újítása volt, hogy a tantárgyakhoz kapcsolódóan szaktantermeket (laboratóriumokat) hoztak létre, amelyekben a tanulóknak csoportban kellett dolgozniuk, amennyiben saját osztálytársaik is ott tartózkodtak. Így az azonos osztályokba járó tanulók kiscsoportokat alkottak, melynek „*nevelő hatása abban rejlik, hogy megfelelő légkört alakítanak ki a laboratóriumban, alkalmat nyújtanak a társadalmi beilleszkedésre, tapasztalatszerzésre.*” (*Parkhurst*, 1982, 32. old.) A laboratóriumokban a tanulási környezet is átalakításra került, a padokat úgy állították csoportba, hogy minden korosztály számára rendelkezésre álljon egy-egy tanulósziget. Egy adott osztályhoz tartozó összes tanuló a laboratóriumi foglalkozások ideje alatt nem feltétlenül találkozott egymással, mivel érdeklődésüknek és egyéni igényeiknek megfelelően választhattak a szaktantermek kínálatából. A foglalkozások végeztével a kisebb csoportokra szakadt osztály végül találkozott egy-egy szaktanteremben, ahol értékelték a csoportokban végzett munka eredményességét, sikerességét. A tanulók haladásukat az ún. teljesítménylapokon vezették, melyeket az azonos csoportba tartozó tanulók szívesen hasonlítottak össze, ami azonban nem rivalizáláshoz, hanem a csoporttagok kölcsönös támogatásához, segítségéhez, motiválásához vezetett. *Helen Parkhurst* ebben látta a közösségi kapcsolatok fő mozgatórugóját.

### *Tanulási környezet a Modern Iskolában*

*Freinet*-vel kapcsolatban most nem a pedagógiája alapelveinek tekinthető iskolai nyomdáról, a szabad fogalmazásról vagy az iskolaközi levelezésről fogunk beszélni, hanem a tanulási környezet átalakításáról. *Freinet* pedagógiája számos újszerű elemet hordozott a maga korában, szakított a frontális munkát támogató módszertannal, így a gyermekek változatos és saját igényeiknek, érdeklődésüknek megfelelő tevékenységeket végezhettek. Ezáltal a tanulók aktív szerephez jutottak és a tanulási folyamatokban cselekvő egyénekké váltak. (*Freinet*, 1982) Ezért ehhez „az új szellemű munkához új, funkcionálisan megtervezett és felépített környezet vált szükségessé.” (*Németh*, 1996, 90. old.) *Freinet* saját tapasztalatai alapján természetesen jutott el a *Ferrière* által hangoztatott aktív iskolához, amit ő élő iskolának nevezett. Ez nem volt más, mint a család, a falu és a környezet természetes folytatása, amiben *Rousseau* pedagógiai alap gondolatai köszöntek vissza. *Freinet* gyönyörűen fogalmazta meg tanítási technikáinak legfőbb céljait: „Mi nem előre gyártott, hanem élő, dinamikus embereket nevelünk. [...] Az életet fogjuk újra visszahozni, és ez pedagógiánk döntő eseménye lesz.” (*Freinet*, 1982, 36. és 38. old.) Ennek megvalósításához nemcsak a tanulás-tanítás módszertanának – technikájának – átdolgozására volt szükség, hanem az újításokat támogató tanulási környezet biztosítására is. A *Freinet*-osztályok belső rendjéről *Élise Freinet*<sup>3</sup> tudósította az utókort, melyben leírta, hogy *Celestin Freinet* olyan tanulási környezet kialakításáról álmodott, amelyben a gyermekek nem rendetlenek és nincs lehetőség a szétszóródásukra. Ennek a tanulási környezetnek olyan méretűnek kellett lennie, hogy az alkalmazott eszközök kényelmesen elférjenek benne, mivel ez az eredményesség alapvető feltétele. *Freinet* eltávolította az osztályteremből a katedrát, így az alapvető üzenet az volt, hogy a pedagógus a tanulók munkáját támogató személyként van jelen. Az általa és a követői szerint eredményesnek tartott környezet – kisebb kompromisszumok megkötésével – minden iskolában kialakítható volt. A padosorokat szétválasztotta és úgy helyezte el, hogy azokon a legkülönbözőbb tevékenységek legyenek elvégezhetők – akár csoportokban is. A tanulási folyamat szükségleteinek megfelelően ezek az asztalok mozgathatók voltak, amely nagyfokú pedagógiai flexibilitást tett lehetővé. A tábla a tanulói jegyzetek felületévé vált, a kevésbé használható asztalokból kiállítósarkot létesített. Olyan művelődési teret alakított ki, amely segített a gyermekeknek a környező világ megismerésében, e pihentető tevékenységek az oktatófilmek megtekintése és a zene hallgatása voltak. *Freinet* technikáinak gyakorlati alkalmazása<sup>4</sup> lehetővé tette a különböző életkorú tanulók együttes tanítását, a nagylétszámú osztályok kezelését, a különböző tevékenységek végzésének egyidejű biztosítását, a tantárgyak közötti gazdag koncentrációt, a tanulók közötti – akár iskolaközi – kollaborációt, a közösségi kapcsolatok erősítését, a kísérletezést és a felfedezéssel tanuló, és az oktatóműhelyekben az érdeklődésnek megfelelő gyakorlati képzést.

<sup>3</sup> *Élise Freinet: A népi pedagógia születése*

<sup>4</sup> *A példák a L'Éducator (A nevelő) c. folyóiratból származnak, idézve Celestin Freinet Modern Iskola technikája című könyvében*

## Összegzés

Tanulmányunkban a *Helen Parkhurst* és *Celestin Freinet* által kialakított tanulási környezeteket mutattuk be a csoportos tanulósszervezés kontextusában. A tanórai szervezés tekintetében ezek a reformpedagógiai irányzatok olyan módszereket és szervezési formákat dolgoztak ki, melyek napjaink intézményes keretek között zajló oktatására is komoly hatást gyakoroltak. Annak ellenére, hogy a bemutatott elképzelések immár egy évszázados múltra tekintenek vissza, napjaink pedagógusai számára is adaptív és jól alkalmazható megoldásokat tartogatnak a csoportmunka megszervezésének pedagógiai gyakorlatában. Amennyiben a reformpedagógiák újító elképzeléseihez kellő nyitottsággal közelítünk, úgy rájöhethetünk arra, hogy gyermekközpontú megközelítéseik napjaink oktatás-nevelésében is erőteljes pedagógiai értékeket képviselnek.

## Irodalom

- Báthory Zoltán (1992): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata*, Tankönyvkiadó, Budapest
- Freinet, Celestin (1982): *A Modern Iskola technikája*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Key, Ellen (1976): *A gyermek évszázada*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Lager, Diana (1983): *Helen Parkhurst and the Dalton-plan: The life and work of an American educator*. The University of Connecticut, USA
- Medovarszki István (2019): *A tanulási sikeresség előfeltételeinek diagnosztikus elemzési lehetőségei az iskola előkészítő szakaszában*. OXIPO: Interdiszciplináris E-folyóirat 1. 2. sz. 55-68.
- Medovarszki István (2020): *Freinet nyomán az informális csoportorientált foglalkoztató térben*. In: Karlovitz János Tibor (szerk.) *Reflexiók néhány magyarországi pedagógia-releváns kontextusra*. International Research Institute s.r.o., Komárno, 81-90.
- Montessori, Maria (1978): *Az ember nevelése*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Nahalka István (2019): *A tapasztalati tanulás elvének kritikája*. Új Pedagógiai Szemle 2019/1-2, 5-20.
- Németh András (1996): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Németh, András, Györgyiné Koncz Judit, Kasnya-Kovácsné Bakacs Judit és Kopp Erika (2006): *Alternatív- és reformpedagógia a gyakorlatban*. ELTE Bölcsész Konzorcium  
Letöltés: <http://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Pedagogia/99N%E9meth/index.php.htm>  
(2020.09.22.)
- Ősz Gabriella (1999): *Egy tanító*. In: Horváth H. Attila és Karczewicz Józsefné (szerk.) *Freinet-évkönyv 1999*. Magyar Freinet Alapítvány, Budapest
- Parkhurst, Helen (1982): *A Dalton-terv*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Prohászka Lajos (1996): *Az oktatás elmélete*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest
- Pukánszky Béla és Németh András (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Pukánszky Béla (2000): *A gyermek évszázadának hajnalán*. In: Pukánszky Béla (szerk.) *A gyermek évszázada*. Osiris Kiadó, Budapest
- Steiner, Rudolf (2001): *A Waldorf-pedagógia alapja*. In: Steiner, Rudolf: *Pedagógiai tanulmányok I.* Jáspis Könyviadó